

Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes

Herausgegeben vom Vorstand

Blickpunkt: Deutschunterricht

| | |
|--|----|
| Vorbemerkung | 1 |
| Kaspar H. Spinner: Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht. Referat am Hessischen Germanistentag 1978 | 1 |
| Rudolf Messner: Lesebedürfnisse und Literaturunterricht. Über Voraussetzungen, Anspruch und Möglichkeiten des Lesens bei Schülern der Sekundarstufe I | 13 |
| Gertrud Betz: Statement zum Problem des Literaturunterrichts in der S I | 27 |
| Rolf Günther: Statement zum Stellenwert der Literatur im DU der S I | 28 |
| Kaspar H. Spinner: Statement zum Stellenwert des Literaturunterrichts in der S I | 29 |
| Peter Rieckhoff: Überlegungen über die Auswirkung der Verbindung zweier Bereiche | 29 |
| Renate Hildebrandt-Günther: Statement zum Literaturunterricht | 32 |

Tagungen und Kongresse

| | |
|--|----|
| Wolfgang Mentrup: Internationale sprachwissenschaftliche Tagung zur Reform der deutschen Orthographie, Wien 10. – 12. Okt. 1978 | 33 |
|--|----|

Hinweise

| | |
|---|----|
| Kontaktstudium in Westfalen | 36 |
| Unzutreffendes in der „Lesebuchforschung“ | 36 |

| | |
|--------------------|----|
| Zeitschriftenschau | 38 |
|--------------------|----|

Herausgeber: Karl Otto Conrady, Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität zu Köln, 5000 Köln 41, und Wolfgang Werthen, Nordseegymnasium, 2252 St. Peter-Örding.

Redaktion: Franz R. Franke, Rhönstraße 98, 6000 Frankfurt/M. 60, und Klaus Wener, Wilhelm-Busch-Straße 49, 6000 Frankfurt/M. 50.

Verantwortlich für dieses Heft:

Hellmut Korell, Gebeschusstr. 56, 6000 Frankfurt/M. 80

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Die „Mitteilungen“ erscheinen vierteljährlich (im März, Juni, September und Dezember). Der Bezugspreis beträgt jährlich 30,— DM, für Mitglieder des Verbandes ist damit gleichzeitig der Jahresbeitrag abgegolten. Einzelpreis 6,80 DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Der Jahresbeitrag bzw. der Preis für das Einzelheft wird per Rechnung erhoben.

Aufnahmeanträge für die „Vereinigung der deutschen Hochschulgermanisten“ sind zu richten an: Wolfgang Bachofer, Markt 5, 2056 Glinde,

für die „Fachgruppe der Deutschlehrer“ an Hans Peter Jürgensen, Muhlusstraße 26, 2300 Kiel 1, oder an den Verlag Moritz Diesterweg, Hochstraße 31, 6000 Frankfurt/M.

Bestellungen der „Mitteilungen“ ohne Aufnahmeanträge nur an den Verlag.

Alle Bezieher der „Mitteilungen“ werden im Interesse einer lückenlosen, termingerechten Belieferung dringend gebeten, jede Adressenänderung unmittelbar dem Verlag mitzuteilen. Für unverlangte Bücher und Manuskripte keine Haftung. Rücksendung nur gegen beigefügtes Porto. Redaktionsschluß jeweils 3 Wochen vor Beginn des Erscheinungsmonats.

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/M.

Druck: Koehler & Hennemann, Wittelsbacherstraße 8, 6200 Wiesbaden.

Anzeigenverwaltung: Verlag Moritz Diesterweg, Hochstraße 31, 6000 Frankfurt/M.

z. Z. ist Anzeigentarif Nr. 4 vom 1. 1. 1977 gültig.

Postverlagsort: Frankfurt/M.

Beilagenhinweis:

Diesem Heft liegt eine Beilage des Informations-Zentrum Buch bei.

Blickpunkt: Deutschunterricht

Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht

Referat am Hessischen Germanistentag 1978

Wer die Entwicklung der hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch in den vergangenen Jahren verfolgt hat, dem dürfte ein auffälliger Wandel bei den Ausführungen zum Literaturunterricht nicht entgangen sein: Während die ersten Entwürfe fast peinlich darauf bedacht waren, Begriffe wie ‚ästhetische Sensibilität‘, ‚Erleben von Dichtung‘ usw. zu vermeiden, finden wir in den letzten Fassungen längere Ausführungen gerade zum Problem des Ästhetischen. In den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I hat der Teil über den Umgang mit Literatur den Zusatztitel „Ästhetische Erziehung im Deutschunterricht“ erhalten, das 1. Unterkapitel heißt „Zu den Voraussetzungen ästhetischer Erfahrung“. In den Rahmenrichtlinien für die Primarstufe ist ausführlich von „der Bedeutung des Ästhetischen ... bei der Aneignung von Wirklichkeit“ die Rede. In neuesten didaktischen Veröffentlichungen wird in ähnlicher Weise für die ästhetische Erziehung plädiert.¹ Während vor 10 Jahren die Didaktiker ausgezogen waren, gegen das Ästhetische als bürgerliche Verschleierungstaktik zu polemisieren und den Deutschunterricht aufs gesellschaftlich Relevante, politisch Fortschrittliche und lebenspraktisch Nützliche auszurichten, kommt heute die ästhetische Sensibilität wieder in Mode. Wer schon immer gegen die soziologisch inspirierte Reform des Deutschunterrichts gewesen ist, fühlt sich bestätigt, der progressive Didaktiker fragt sich, ob angesichts solcher Tendenzwende die Arbeit der vergangenen Jahre denn vergebens gewesen sei.

Doch weiß man überhaupt, was mit dem Ästhetischen gemeint ist? Ein genaueres Hinsehen läßt Zweifel aufkommen, denn die Äußerungen, Beteuerungen und Definitionen in Richtlinien und wissenschaftlichen Veröffentlichungen sind höchst widersprüchlich. Werfen wir zunächst einen Blick zurück.

In der Nachkriegszeit wollte man dem Ästhetischen durch ein Einfühlen in die Dichtung, durch die Erbauung am Guten, Wahren und Schönen gerecht werden. So heißt es in den hessischen Bildungsplänen für die Volksschule aus dem Jahr 1957:

Fähigkeit zum Erleben von Dichtung zu entwickeln und ein dauerndes Verhältnis zum wertvollen Schrifttum zu stiften, ist eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts. Er erfüllt sie, wenn er in der Jugend das Bedürfnis weckt, auch nach Verlassen der Schule gutes Schrifttum zu lesen.

Oft wurde diese Aufgabe freilich alles andere als „erfüllt“: Die Schüler quälten sich ab, weil sie Schillers „Jungfrau von Orléans“ gar nicht so begeisternd fanden wie der Lehrer und ihnen Goethes Verse „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“ eigentlich langweilig vorkamen. Das verordnete literarästhetische Ergriffensein geriet so zur Peinlichkeit; will man heute dahin zurück?

Die derzeit gängigen Rechtfertigungen fürs Ästhetische bedienen sich zumindest terminologisch einer anderen Sprache. Da ist die Rede vom „Durchbrechen konventioneller Wahrnehmungsmuster“ durch das Ästhetische, von „Simulationsräumen“ für die Erprobung nicht verwirklichter Handlungsmöglichkeiten oder von „polyfunktionaler Vertextung“ und „Situationsabstraktheit“ des ästhetischen Textes. An Theorien fehlt es wahrhaftig nicht, aber wie – fragt sich der Lehrer – lassen sie sich im tagtäglichen Unterricht umsetzen? Wird nicht wieder einmal von oben her deduziert, worauf es den Schülern anzukommen habe, ohne Rücksicht darauf, was sich bei ihnen tatsächlich abspielt?

Um den Anschluß an die Schülerbedürfnisse und -interessen zu gewinnen, gehe ich hier deshalb nicht von der Theorie, sondern von Schüleräußerungen aus und versuche von ihnen her zu bestimmen, was in heutiger Sicht die spezifische Leistung literarischer Texte für Jugendliche sein kann. Aus diesen Beobachtungen und Überlegungen werde ich grundsätzliche Konsequenzen für den Stellenwert der ästhetischen Erziehung in der Schule ziehen, um in einem letzten Teil meiner Ausführungen anhand eines Unterrichtsexperiments auf entwicklungspsychologische Aspekte einzugehen.

Überlegungen zu Schüleräußerungen

Ich verwende für meine Ausführungen eine Umfrage zum Leseverhalten, die an einer Gesamtschule Nordhessens von einer Examenskandidatin durchgeführt worden ist. Auf die Frage, was ihnen an den Romanen, die sie gerne lesen, gefalle, was sie daran fessele, antworteten die Schüler der 10. Klasse zum Beispiel (die Zitate sind hier in originaler Orthographie wiedergegeben):

Mich fesselt die Freiheit und das Ungebunden sein dieser Romane.

Mich fesselt z. B. wenn jemand durch Intelligenz eine bestimmte Lage meistert die Aussichtslos erscheint. Mich fesselt auch schon man ein ganz gewöhnlicher Liebesroman. Es kommt auch auf meine Stimmung an!

An den Romanen gefällt mir, daß es im Gegensatz zur Wirklichkeit ein Happy-End gibt. Am Anfang sieht alles Aussichtslos aus, am Ende geht aber dann alles in Erfüllung.

sie sind spannend, interessieren mich, d. h., sprechen mich selbst an, eigene Wünsche werden angesprochen.

Wie die Menschen ihr Schicksal meistern. Wo die Menschlichen Grenzen sind.

Ob dieser Mann beweisen kann das er Unschuldig ist. Die Gerechtigkeit muß siegen.

Die schilderungen der Gefahren und wie sie gemeistert werden.

Zum Beispiel die Auffassung des Autors oder die Kritik die er hervorbringt an bestimmten sachen (z. B. an Staatsformen).

Es gefällt mir, wie ich miterlebe, wie andere Leute ihre Probleme lösen. (denn meistens gehen diese Bücher mit glücklichem Ende aus)

Vielleicht möchte ich dies auch mal erleben. Die Wirklichkeit ist eben so anders und in den Romanen kommt es eben so vor wie man es selber gerne möchte.

Ein Pärchen lernt sich kennen, und nach vielen Hindernissen kriegen sie sich doch (Hochzeit). Ich glaube auch, daß ich mich mit den Personen identifiziere. Ich stelle mir vor, ich wäre eine dieser Personen. Ich versetze mich in die Lage dieser Menschen.

Wenn man diese Schüleräußerungen konfrontiert mit dem, was Literaturdidaktik in den letzten Jahren von der Leseerziehung gefordert hat, nämlich die Entwicklung eines kritischen anstelle des identifikatorischen Leseverhaltens, so könnte man verzweifeln.

Die ganzen Charakteristika trivialen Lesens scheinen hier versammelt zu sein. 5 Jahre fortschrittlicher Gesamtschule haben diese Schüler offenbar nicht davon abgebracht, sich beim Lesen von Romanen mit Geschehen und Personen zu identifizieren. Doch statt nun von pädagogischen Leitvorstellungen her zu urteilen und einmal mehr Resignation angesichts der Aussichtslosigkeit emanzipatorischer Leseerziehung zu verbreiten, will ich mich auf die Schüleräußerungen näher einlassen und untersuchen, was es denn tatsächlich ist, das die Schüler am Lesen von Romanen interessiert. Was ist denn diese Identifikation, die wir festzustellen meinen und die uns immer wieder verdächtig vorkommt? Zunächst sind es offenbar eigene Bedürfnisse, die die Schüler im Text ausgedrückt finden: „Eigene Wünsche werden angesprochen“, sagt ein Schüler, ein anderer schreibt: „Mich fesselt die Freiheit und das Ungehindert sein dieser Romane.“ Auch hinter der mehrfachen Nennung des Happy-Ends verbirgt sich das Bestreben, im literarischen Text erfüllt zu sehen, was man sich wünscht. Solche Wunscherfüllung scheint besonders dann anziehend zu sein, wenn sie im deutlichen Gegensatz zur erfahrenen Wirklichkeit steht: deshalb die Schüleräußerung „An den Romanen gefällt mir, daß es im Gegensatz zur Wirklichkeit ein Happy-End gibt“ oder „Die Wirklichkeit ist eben so anders und in den Romanen kommt es eben so vor wie man es selber gerne möchte“.

Die Wunscherfüllung steht also im Kontrast zu den erfahrenen Einschränkungen. Dieses Spannungsverhältnis sehen die Schüler auch in den Texten selbst, wenn sie ihr Interesse daran bekunden, daß die Personen Gefahren meistern, Hindernisse überwinden, Probleme lösen. Ein Romangeschehen wird dann spannend, wenn Widerstände überwunden werden müssen. Wunscherfüllung wird also in Spannung gesehen zu Ansprüchen, die von der Umwelt an das Individuum herantreten, Ansprüchen, die sich in Hindernissen, Gefahren, Problemen konkretisieren oder von den Schülern auch einfach „Schicksal“ genannt werden. Man könnte also sagen, daß es eine Spannung zwischen Innenwelt und Außenwelt ist, die die Lektüre spannend macht.

Als drittes Element neben den inneren Bedürfnissen und den äußeren Ansprüchen sprechen Schüler Werte und Normen an. „Die Gerechtigkeit muß siegen“, sagt einer, ein anderer interessiert sich für die „Kritik, die er (der Autor) hervorbringt an bestimmten Sachen (z. B. an Staatsformen)“. Bedürfnisse, äußere Ansprüche und Werteinstellungen bestimmen menschliches Handeln und Verhalten – das spezifische Interesse an Romanen resultiert offenbar aus der Tatsache, daß der Leser sich in ein solches Spannungsgeflecht hineinversetzt sieht. Zwar handeln auch andere Textsorten von Bedürfnissen, Ansprüchen der Realität und Werten, z. B. soziologische oder psychologische Abhandlungen; während in ihnen jedoch Problemkonstellationen objektivierend benannt und erörtert werden, wird bei der Romanlektüre ein illusionärer Raum aufgebaut, in welchem der Leser das Wechselspiel von Bedürfniswelt, äußeren Ansprüchen und Wertsetzungen nachvollzieht oder – so könnte man sogar sagen – es sich nach den Anweisungen des Textes in der Vorstellung selbst erschafft. Eben dieses Beteiligtsein an einem vielschichtigen Prozeß im illusionären Raum, bei dem der Leser seine eigenen Vorerfahrungen einbringt, weil anders gar keine vorgestellte Welt entstehen könnte, ist es offenbar, was wir in verkürzender Weise als Identifikation bezeichnen. Auf diesen Identifikationsprozeß lassen sich die Jugendlichen – und auch die Erwachsenen – ein, weil sie ständig

auf dem Weg sind, sich im Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Wünschen, den äußeren Ansprüchen und den Wertsetzungen Selbstvergewisserung und Weltorientierung zu verschaffen.²

Die zitierten Schüleräußerungen haben zu recht grundsätzlichen Überlegungen geführt. Offenbar verbirgt sich auch dort, wo man zunächst nur den Ausdruck trivialen Leseverhaltens sehen mag, in gewiß wenig entfalteter Weise das, was zu Recht der Leser von Literatur erwartet. Die Bedeutung des Identifikationsprozesses macht nun aber auch deutlich, warum es geradezu tödlich für die Literatur sein muß, wenn im Unterricht literarische Texte nur als Objekt der distanzierten Analyse zur Sprache kommen.

Subjektivität und Gesellschaftlichkeit

Nun könnte man einwenden, die hier vorgetragene Auffassung von Literatur laufe auf reinen Subjektivismus hinaus und dies gelte es doch eben zu überwinden. Schließlich sei es nicht der Auftrag der Schule, Selbstbespiegelungen zu fördern, sondern die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft anzuleiten. – Eine solche Argumentation übersieht, daß die Vermittlung der eigenen Bedürfniswelt mit äußeren Ansprüchen und Wertsetzungen sehr wohl mit Gesellschaft zu tun hat: denn gerade gesellschaftliche Ansprüche stehen immer wieder im Konflikt mit den subjektiven Bedürfnissen, und die Normen und Werte werden ihrerseits dem Individuum als gesellschaftlich tradierte vermittelt. Wenn – um mit einem Beispiel zu argumentieren – Ursula Wölfel von Joschi und seinem Garten erzählt, bringt sie dem lesenden Kind nicht einfach die subjektive Befindlichkeit eines Jungen nahe, sondern läßt nachvollziehen, wie dieser Junge mit seiner Umwelt zu Rande zu kommen sucht, wie er in seinen Werteinstellungen verunsichert wird und wie er an diesen Konflikten wächst. Oder wenn Kafka seinen Gregor Samsa zum Käfer werden läßt, schildert er nicht nur einen individuellen Angsttraum, sondern bringt durch diese Verwandlung das ganze Verhältnis zur Arbeitswelt, zum Familienleben krisenhaft zu Bewußtsein und zieht den Leser in eben diese Problemkonstellation hinein. Natürlich bleibt, und darin wäre die besondere Leistung von Literatur zu sehen, die gesellschaftliche Dimension immer mit subjektiver Erfahrung verbunden. Die Entwicklung der literatursoziologischen Diskussion in den letzten Jahren hat uns das Verständnis für dieses Ineinander von Gesellschaftlichkeit und Subjektivität erschwert, weil sie von einer starren Trennung ausgegangen ist. Die von Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik kaum zur Kenntnis genommene Wissenssoziologie, die die Gesellschaftlichkeit des Bewußtseins und des Alltagsverhaltens untersucht, dürfte aber ein geeignetes Modell dafür bieten, wie man die beim Leseakt sich abspielenden Bewußtseinsprozesse vor gesellschaftlichem Hintergrund begreifen kann.³ Es ließe sich dann formulieren, daß der Leser beim Leseakt seine Sinnwelt, wie er sie sich im Sozialisationsprozeß erworben hat, einbringt, weil er nur aufgrund früherer Bedeutungserfahrungen dem Text Sinn verleihen kann. Der Text selbst aber kann die Sinnstrukturen umorganisieren, indem er etwa vertraute Normen als nicht mehr selbstverständlich erscheinen läßt oder verdrängten Bedürfnissen zu einer unerwarteten Legitimation verhilft. Literarische Texte vermitteln in solcher Sicht nicht einfach ein bestimmtes Wissen, propagieren nicht eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung oder Weltanschauung, sondern ziehen den Leser in einen Prozeß der Umorganisation seines Denkens, Fühlens und Meinens hinein. Travens Romane über die mexikanischen Indianer beschreiben z. B. nicht nur die Konfrontation zweier Gesellschaftssysteme, sondern lassen nachvollziehen, wie der Einbruch kapitalistischer Wirtschaftsverhältnisse Handlungsweisen, Bedürfnisse und Wert Einstellungen von Menschen verändert, und machen so die Problematik der Geldwirtschaft nicht abstrakt deutlich, sondern als Teil unseres eigenen Fühlens und Bewußtseins begreifbar und befragbar.

Bleibende Wirkungen durch das Lesen entstehen offenbar – wie auch Untersuchungen der noch wenig entwickelten Lesepsychologie nahelegen⁴ – vor allem dann, wenn im und durch den Text eine Verknüpfung von Bedürfniswelt, äußeren Ansprüchen und Wertsetzungen tatsächlich gelingt und die drei Dimensionen nicht unvermittelt für den Leser nebeneinanderstehen. Wenn in einem Text über einen Außenseiter nur gerade Mitleid erregt wird, dürfte kaum eine bleibende Wirkung entstehen. Es bleibt beim momentanen Stimmungseindruck, widersprechende Realerfahrungen und Werteinstellungen brauchen nicht erschüttert zu werden. Wenn aber der Leser vom Text angehalten wird, auch sein Wirklichkeitsverständnis und die ihm vertrauten Normen zu überprüfen, dann kann die literarische Erfahrung für ihn in der Tat entscheidend werden.

Zur Entfaltung solcher Wirkung müssen Texte freilich auch einen gewissen Widerstand leisten: nur wenn in ihnen nicht alles so aufgeht, wie der Leser nach seiner Weltauslegung erwartet, können sich ihm neue Dimensionen erschließen. Schematische, triviale Texte machen es dem Leser einfach, leisten kaum Widerstand beim Lesen und bleiben daher folgenlos. Zwar trägt der Leser auch an sie sein Streben nach Ichvergewisserung und Weltorientierung heran, aber mehr als unterhaltenden Reiz und Entspannung findet er nicht. Er mag zwar bestätigt finden, was er als Weltauslegung schon zur Verfügung hat, aber er kommt mit den Widersprüchen, die er in sich trägt, nicht weiter und erreicht deshalb keine neue Ichvergewisserung und keine neue Orientierung in der Welt. Man hat, um den Widerstand zu bezeichnen, den Texte zur Entfaltung entsprechender Wirkung leisten müssen, in den letzten Jahren von der Verfremdung oder der Irritation als literarischem Kriterium gesprochen.⁵ Bei den eingangs zitierten Schüleräußerungen mag man den Eindruck haben, daß die Schüler sich der Verfremdung und Irritation etwas wenig aussetzen und deshalb durch ihre Lektüre nicht viel an Selbstvergewisserung und Weltorientierung gewinnen. Als Lehrer wird man deshalb Unterricht so gestalten, daß die Schüler sich auch der Herausforderung irritierender Texte stellen und dabei erfahren, welche Hilfe zur Selbstbewußtwerdung und Weltbewältigung ihnen eine solche Auseinandersetzung zu geben vermag. Keinesfalls dürfen aber, wie das häufig geschieht, Identifikationen und Verfremdung/Irritation gegeneinander ausgespielt werden, denn nur durch ihr Ineinander erklärt sich, daß im Leseakt die eigene Subjektivität in ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit ins Spiel kommt und zugleich die Möglichkeit deren Überschreitung gegeben ist oder daß – anders ausgedrückt – ein Identitätsprozeß stattfindet.

Das Problem der Form

Was hat nun aber die hier gegebene Charakterisierung des Leseaktes mit Ästhetik zu tun? Kaum etwas, wenn unter dem Ästhetischen nur das Vergnügen an einer schönen formalen Gestaltung verstanden wird. Der wesentliche Unterschied zwischen literarischen und nichtliterarischen Texten ist hier aber nicht an der Form, sondern an der unterschiedlichen Funktion festgemacht worden: mit der Literatur schafft sich der Mensch ein Medium, das ihm Darstellung, Bewußtmachung, Bearbeitung und Vermittlung des Strebens nach Ichwerdung und Weltorientierung erlaubt. Während ein biologisches Sachbuch Natur als Objekt beschreibt, thematisiert das Naturgedicht die Bedeutung der Naturerfahrung für das Individuum, die Wechselwirkung von innerer Verfaßtheit und äußerer Gegebenheit. Während das Geschichtsbuch Vergangenheit möglichst korrekt zu rekonstruieren sucht, entfaltet der historische Roman die Bedeutung, die eine vergangene Epoche für unsere Lebensbewältigung besitzen kann. Immer ist in der literarischen – oder eben: ästhetischen Bearbeitung der subjektive Bezug eingeschlossen und der Leser aufgerufen, sich selbst in den Verstehensprozeß mit einzubringen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Ästhetische grundsätzlich von der reinen Verstandestätigkeit, die auf einer strikten Subjekt/Objektspaltung beruht: während Soziologie

die Gesellschaft als objektives Phänomen untersucht oder Psychologie die Psyche objektiviert, um über sie Aussagen machen zu können, wird im literarischen Lesen die Gesellschaftlichkeit und die psychische Dimension des Lesenden selbst aktualisiert. Deshalb hat schon Alexander Gottlieb Baumgarten, der Begründer der modernen Ästhetik im 18. Jahrhundert, die ästhetische Erfahrung als empfindende Weltvergegenwärtigung dem rationalen Denken gegenübergestellt und ihr eine eigene Erkenntnisleistung zugesprochen.⁶ Während der verstandesmäßige Zugriff auf die Welt das Erfahrene objektiviert und in voneinander getrennte begriffliche Kategorien vereinzelt, vermittelt ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis Wirklichkeit in ihrer Komplexität, in ihrem Verschlungensein von Objektivität und Subjektivität.

Form also ist nicht das grundlegende Kriterium für einen so gefaßten Ästhetikbegriff. Und doch liegt in der immer wieder hervorgehobenen Bedeutung der Form eine richtige Erkenntnis: während sich bei nichtliterarischer Sprache der Hörer oder Leser direkt auf etwas Außersprachliches verwiesen sieht, ist der literarische Text in gewisser Weise für sich eine Welt. Das, worauf es ankommt, muß im Text selbst bzw. in der durch ihn erzeugten Illusionsbildung vorfindbar sein, während in nichtliterarischer Sprache der Text sich erst im Bezug zum genannten Sachverhalt erfüllt. Weil ihm ein solcher Verweischarakter fehlt, muß der literarische Text konsequenter durchgebildet sein; er muß in sich kompensieren, was ihm an Situationseinbettung fehlt. Da genügt es nicht, daß eine Figur lächerlich genannt ist, vielmehr muß sie sich im Geschehen als lächerlich erweisen. Um die gesteigerte Leistung zu erbringen, schöpft der literarische Text zusätzliche Informationsebenen aus: rhetorische Formen gewinnen semantischen Wert, Lautkonstellationen und Rhythmus verdeutlichen die inhaltliche Aussage, der Textaufbau erscheint symbolhaft. Für den Leser wird die Sinndichte des Textes zur prägnanten Struktur, in der sonst nur diffus Erfahrenes, Gewünschtes, Gewolltes zur Evidenz kommt, und er erfährt jene in Erregung und Befriedigung bestehende Wirkung literarischen Verstehens, die traditionell allzu einseitig als Schönheit bezeichnet wird. Jugendliche in Ost- und Westdeutschland, die von Plenzdorfs „Neuen Leiden des jungen W.“ fasziniert waren, haben den Text oder das Stück nicht ‚schön‘ genannt, aber sie sahen in ihm plötzlich in überzeugender Weise in Sprache gefaßt und verarbeitet, was an eigenen Bedürfnissen, Schwierigkeiten mit der Umwelt und Wertsetzungen der Gesellschaft ihnen problematisch war.

Ich komme zu einer ersten Zusammenfassung. Wenn ich zu Beginn meiner Ausführungen gefragt habe, ob unter ästhetischer Erziehung wieder in alter Manier die Hinführung zum Guten, Wahren und Schönen des wertvollen Schrifttums zu verstehen sei, so dürfte jetzt deutlich geworden sein, daß der von mir entfaltete Ästhetikbegriff nur am Rande mit einer solchen Zielsetzung zu tun hat. Es geht im Unterricht nicht darum, daß Werte propagiert oder ein Anstaunen des Schönen und Erhabenen hervorgerufen wird, wie das früher beabsichtigt war. Denn das würde gerade verhindern, daß die Schüler ihr eigenes Subjekt ins Spiel bringen können, weil sie nur übernehmen könnten, was Dichtung an sie heranträgt. Ästhetische Erziehung im hier gemeinten Sinn besteht dagegen darin, daß die Schüler in eine Auseinandersetzung mit Texten hineingezogen werden, zu der sie ihre Bedürfnisse, ihre Wertvorstellungen und die von ihnen erfahrenen Lebensprobleme mit einbringen.⁷

Bleibt die Frage, wie es mit dem kritischen Lesen bestellt sei. Ein bloß analysierendes, objektivierendes, hinterfragendes Behandeln von literarischen Texten steht der Entfaltung ästhetischer Kommunikation ebenso im Weg wie ein bloßes Bestaunen des literarischen Kunstwerks. Die kritische Untersuchung gewinnt jedoch als eine zusätzliche Behandlungsebene ihre Funktion, indem durch sie das, was im ästhetischen Erfahrungsprozeß sich abspielt, auf einer Metaebene befragt wird. Mein Plädoyer für ästhe-

tische Erziehung bedeutet also nicht eine Ablehnung des kritischen Lesens, sondern weist ihm einen bestimmten Stellenwert zu. Bei der Behandlung nichtliterarischer Texte wird das kritische Lesen sogar das Hauptziel der unterrichtlichen Behandlung sein. Ebenso wie das informatorische Lesen ist das kritische Lesen jedoch nicht Gegenstand dieser Ausführungen.

Zur Entwicklung des literarischen Verstehens: Text von Kreuder

Wenn, wie hier geschehen, der Stellenwert von Literatur im Deutschunterricht weniger von der Struktur des literarischen Marktes oder bestimmten Lebenssituationen hergeleitet wird (wie das in der jüngeren Curriculumsdiskussion gewöhnlich geschieht), sondern von der Bedeutung literarischer Texte für die Ich-Entwicklung und Weltorientierung der Heranwachsenden, dann lassen sich ohne ein genaueres Verständnis des jugendlichen Entwicklungsprozesses keine überzeugenden Unterrichtsperspektiven gewinnen.⁸ Um hier aber nicht einfach entwicklungspsychologische Theorien auszubreiten, zeige ich anhand eines Unterrichtsexperiments einige grundsätzliche Aspekte auf. Ich beschränke mich dabei auf die Entwicklung während der Sekundarstufe I. Ausgangspunkt ist ein Unterrichtsexperiment, das ich in einer 5. und in einer 9. Klasse (Förderstufe bzw. Realschule) einer additiven Gesamtschule durchgeführt habe. In beiden Klassen habe ich die Texte „Was der Kolkrabe den Tieren riet“ von Ernst Kreuder⁹ und „April, April“ von Hans Stempel und Martin Ripkens¹⁰ besprochen.

Kreuder erzählt in seiner fabelähnlichen Geschichte von einem Raben, der den Tieren erklärt, sie würden von den Jägern nur deshalb abgeschossen, weil sie Angst hätten. Ein Sechserbock bringt vor, die Furcht sitze in den Beinen und dagegen könnten sie nichts tun. Ein Igel aber weiß von einem Kraut, durch dessen Genuß die Furcht verschwindet. Die Tiere nehmen von dem Kraut, laufen nicht mehr davon und werden in der Tat nicht mehr geschossen, weil den Jägern die Jagdlust vergeht. Nach einer Weile ist freilich alles Kraut abgefressen, und das Jagen beginnt von neuem.

Dieser Text wurde von den beiden Klassen völlig unterschiedlich verstanden. Den 5.Kläßlern verdeutlichte er, wie gemein es ist, daß die Menschen die Tiere aus bloßer Lust töten. Das wurde von den Schülern etwa in folgender Weise ausgedrückt:

Also ich finde das eigentlich sehr blöd von denen. Die haben . . . , wenn sie jetzt die Tiere töten würden, weil sie das Fleisch und das Fell von denen dringend brauchten, dann wär das ja was anderes gewesen, aber die haben die einfach so aus lauter Wollust getötet. Das ist ja auch gemein, wenn, wenn man na einen Mensch tötet aus lauter Wollust, das kann man beim Tier ja auch nicht machen!

(oder auf die Frage, warum wohl Kreuder die Geschichte geschrieben habe:)

Er will damit sagen, daß die Tiere unnötig abgeschossen werden und daß es gemein ist, und deshalb hat er die Geschichte geschrieben, daß sie sich wehren sollen und dann wieder abgeschossen würden.

Schwierigkeiten hatten die Schüler, weil ihnen der Aufstand der Tiere nicht realistisch vorkam. Auf die Frage, ob sie die Geschichte in ein Lesebuch aufnehmen würden, antwortete ein Schüler:

Daß die Tiere sich gegen die Menschen also aufständig machen, daß sie sich dagegen wehren, das gibt's ja eigentlich gar nicht. Deswegen würde ich die Geschichte nicht darein schreiben.

Zu diesem Problem entfaltete sich dann allerdings eine längere Diskussion, in der Schüler darauf hinwiesen, daß auch Tiere sich verständigen können, und zum Beleg breiteten sie ihr Wissen über solche Tiersprachen aus: von Bibern, von Affen, von Tigern und selbst von den Brüllauten der Urmenschen war die Rede. Ich selbst war – wie das Unterrichtenden zuweilen zu gehen pflegt – bei diesen Gesprächen etwas irritiert, denn ich selbst verstand die Geschichte als eine Parabel. Selbst das Kraut, von dem ich bei

meiner Vorbereitung annahm, daß es auf einen möglichen parabolischen Sinn der Geschichte führen müßte, wurde von den Schülern realistisch erklärt:

Ja, dann werden die stärker, wenn die das essen, genauso wenn wir Mittag essen, dann werden wir ja auch stärker.

Und dann hat man eben auch weniger Angst.

Was lehren uns solche Schüleräußerungen über die Art und Weise, wie sich 10–11jährige einem literarischen Text nähern? Die Schüler haben offensichtlich ausgesprochen Mühe, die parabolisch-symbolische Struktur des Textes zu erfassen. Sie nehmen ihn auf wie ein Stück Wirklichkeit und ziehen ihre eigene Erfahrungswelt und ihr angeeignetes Wissen bei, um die schwierigen Aspekte des Textes zu entschlüsseln. Immer wieder fragen sie deshalb auch nach unbekannten Wörtern, weil sie ihr Wissen erweitern wollen. Besonders interessiert es sie, ob sich die Figuren falsch oder richtig verhalten: Die Schüler denken moralisch, sie sind entwicklungsmäßig noch in der Phase, wo sie sich feste normative Vorstellungen aufbauen, die eine absolute Gültigkeit für sie haben, und sie überprüfen, ob das Verhalten von Personen diesen Normen entspricht. Literarische Texte benutzen sie also, um ihr Wissen von der Welt zu erweitern und moralische Einstellungen zu bestätigen, sie auszudifferenzieren und anzuwenden. Da sie sich mit diesen Einstellungen noch ungebrochen identifizieren können, vermögen sie engagiert diejenigen zu verurteilen, die sich nicht daran halten:

Ich wollte noch was dazu sagen: Ja die, der Jagdsport, den haben damals eigentlich nur so die reichen Leute betrieben und nur aus Jux, und das finde ich eigentlich sehr blöd sogar. Weil die Reichen haben damals immer nur gejagt, also haben gejagt soviel sie wollten, und dabei war's für sie gar nicht lebensnotwendig, lebenswichtig, aber na, die armen Bauern, die damals gelebt haben, die durften nicht in den Wäldern von den Lords, und was weiß ich, was das nicht alles für Leute waren, durften da drin nicht jagen und haben gehungert, und die haben die Tiere einfach so getötet, das ist eigentlich eine große Schweinerei!

Die Schüler wissen sogar, daß diese Ausrichtung an Normvorstellungen sie von jüngeren Kindern unterscheidet. Auf die schon genannte Frage, ob der Text in ein Lesebuch aufgenommen werden sollte, sagte ein Schüler:

Ich finde die Geschichte eigentlich gut, weil erstens, sie ist eigentlich spannend, zweitens kann man davon lernen, daß man Tiere nicht töten soll aus aller Wollust praktisch, und man kann auch so schwierige Wörter drin lesen lernen. Also ich finde die eigentlich gut, man könnte sie schon ins Lesebuch reinmachen. Aber halt nicht so für kleinere Kinder, eher so welche, wie die in unserem Alter sind, weil kleinere Kinder, die könnten dann sagen, das muß ich auch mal ausprobieren, ein Tier zu töten oder so, und dann tun sie's auch einfach ohne Grund, mal'n Tier zu töten.

Jüngere Kinder, das wissen die 10–11jährigen, probieren aus, verhalten sich noch nach dem trial-and-error-Verfahren, weil sie noch nicht feste Handlungsmaximen zur Verfügung haben.

In der 9. Klasse lief von Anfang an das Gespräch völlig anders: da sagte ein Mädchen, nachdem Schüler geäußert hatten, daß ihnen der Text wie ein Märchen vorkomme:

Also ich meine, daß es da hauptsächlich um die Angst geht, die da die Tiere haben. Und ich würde das gar nicht als Märchen sehen, sondern weil es unheimlich um die Angst geht, die jeder, also jeder Mensch und auch jedes Tier hat, und das wollten die irgendwie darstellen.

Nachdem ein Junge eingewendet hatte, es gehe doch darum, wie die Tiere die Jägerei beendet hätten, präzierte das Mädchen:

Ja das meine ich ja damit, daß die Tiere, die vorher Angst haben, jetzt haben sie den Rat gehört von dem Rabe und jetzt haben sie ihre Angst besiegt und damit auch praktisch die Jäger geschlagen.

Hier wird also weniger das geschilderte Verhalten auf moralische Grundsätze bezogen, sondern als ein Problem der eigenen inneren Verfaßtheit gesehen. Offensichtlich in-

teressieren sich diese Schüler stärker für die Innensicht. Dies wird in der folgenden Äußerung eines Jungen noch deutlicher:

Das Verhalten von den Tieren, also ich habe jetzt ein Buch gelesen über moderne Selbstverteidigung, und der Autor beschreibt z. B., wenn man wem gegenüber ist, der unheimlich aggressiv ist, ja, daß man nicht aus Angst weglaufen soll, der hat das also fast genauso geschrieben, sondern daß man mit Ruhe auf ihn zugehen soll und da mit ihm darüber diskutieren oder so. Also ich seh da auch schon wieder 'ne Parallele.

Nicht, ob man sich moralisch richtig oder falsch verhält, sondern ob man mit den eigenen Gefühlsreaktionen, der Angst, der Aggression zu Rande kommt, ist den Schülern wichtig. Die Weltbewältigung wird gleichsam als abgeleitet von dieser Ichbewältigung gesehen. Die Schüler sind in Anspruch genommen von ihrem eigenen Ich, das sie als vielschichtig, als widersprüchlich erfahren. Sie müssen mit sich selbst fertig werden, um mit ihrer Umwelt zurechtzukommen. Ihnen ist deshalb ganz natürlich, einen Text symbolisch oder parabolisch zu verstehen, weil sie schon in ihrem Alltagserleben äußere Handlungsweisen als Zeichen für innere Verfaßtheit verstehen, oder umgekehrt ausgedrückt, ihr Verhalten als eine symbolische Darstellung ihres Inneren sehen möchten. Dazu noch die Äußerung eines Jungen zu der Frage, ob er die Geschichte zu Ende gelesen hätte, wenn er sie in einer Zeitschrift gefunden hätte:

Also ich hätte es ganz durchgelesen, weil ich es ziemlich interessant fand, man wußte ja nicht, was die Tiere machen wollten, das hat man ja erst später gemerkt, daß sie sich hinlegen wollten, also ich hab das irgendwie auch ganz gut gefunden. Also das hat mir gefallen, die Reaktion von den Tieren, ich habe mir das auch so vorgestellt, immer Gegenwehr bilden, also die Angst zu überwinden, und dann sehen, was die anderen machen.

Zusammenfassend könnte man also sagen, daß die jüngeren Schüler noch ganz damit beschäftigt sind, sich Bedeutungssysteme aufzubauen – und zwar vom Kennenlernen einzelner Wortbedeutungen über Kenntnisse von Tieren, früheren Zeiten usw. bis zum Aufbau und der Anwendung einer festen Normenwelt. Der literarische Text dient Ihnen dazu, stellvertretend für reale Erfahrung, die ihnen in ihrer Eingeschränktheit nicht genügt, ihren Horizont zu erweitern. Ihre eigene Identität schaffen sie sich, indem sie sich eine geordnete Welt in ihrem Bewußtsein repräsentieren. Den 9. Kläblern hat sich eine zusätzliche Dimension erschlossen: ihnen dient der Text auch dazu, mit der Gespaltenheit des eigenen Ich, die sich durch die Pubertät ergeben hat, umzugehen. Erst damit kommt die volle Leistungsfähigkeit literarischer Texte, nämlich Identitätsprozesse in ihrem Zusammenhang mit äußeren Anforderungen und Normen zu thematisieren, ganz zum Tragen. Im Unterricht wird man auf den beiden Jahrgangsstufen das unterschiedliche Interesse der Schüler sich zunutze machen: Texte, die den Erfahrungshorizont in anschaulicher Weise erweitern, die das moralische Weltverstehen differenzieren und auf menschliche Verhaltensweisen beziehen, finden lebendige Aufnahme in unteren Klassen und dienen den Schülern dazu, sich einen Standort durch Welt- und Wertorientierung zu verschaffen. In den oberen Klassen der Sekundarstufe I ist die Leistung literarischer Texte stärker in bezug auf den Umgang mit dem eigenen Ich zu sehen – das daneben bestehende Streben nach Weltkenntnis wird eher von Sachtexten befriedigt.

Text von Stempel/Ripkens

Das Beispiel des Kräuter-Textes mag einen veranlassen, den jüngeren Schülern ein nur mangelhaftes Verstehen eines typisch literarisch strukturierten, nämlich parabolisch-symbolischen Textes zu bescheinigen. Der zweite in den Klassen besprochene Text zeigte nun allerdings gerade die umgekehrte Wirkung: ihn verstanden die 5. Kläbler auf Anhieb in einleuchtender Weise, während die 9. Kläbler wenig mit ihm anzufangen wußten.

Der Text selbst lautet:

April, April

Es war einmal ein Mann, der verkaufte Angst. Er klingelte einfach an irgendeiner Wohnungstür, und wurde ihm aufgetan, machte er ein Katastrophengesicht und sagte: Im Keller ist ein Rohr geplatzt. Fing dann die Hausfrau zu zittern an, zog er schnell einen Zettel aus der Tasche und sagte: April, April! Ich habe nur einen Scherz gemacht. Aber wenn Sie hier unterschreiben, macht Ihnen der ärgste Rohrbruch nichts mehr aus. Und dann machte er einen zackigen Diener und schnarrte: Schimmelpfennig, Versicherungen aller Art.

Ja, aufs Verkaufen von Angst verstand Schimmelpfennig sich wirklich ausgezeichnet, und an unverschämten Einfällen fehlte es ihm nie. In den glühendsten Farben malte er die Folgen von Hagel, Schnee und Wolkenbruch. Mit den fürchterlichsten Worten sprach er von Unfall, Krankheit, Einbruch, Raub und Mord.

Eines Tages – Schimmelpfennig hatte gerade ein junges Paar, das kaum mehr als Tisch und Bett besaß, gegen Diebstahl versichert und sich zur Belohnung ein paar Gläschen Schnaps gegönnt – eines Tages also kam er zufrieden pfeifend aus der Kneipe und schlenderte die Straße lang und sah nicht, daß Arbeiter den Deckel des Abwasserkanals geöffnet hatten. Sie hatten auch schon ein Warnschild aufgestellt, aber nach dem Schutzgitter suchten sie noch, und so näherte sich Schimmelpfennig bedrohlich dem offenen Kanal.

Das sahen die Kinder, die in der Straße wohnten, und sie warnten den nicht mehr ganz nüchternen Mann und riefen, so laut es nur ging: Achtung, der Kanal ist auf! Achtung, der Kanal ist auf! Schimmelpfennig aber wirkte nur abwehrend mit der Hand und lachte. Er lachte noch, als er hinab ins Bodenlose fiel und rief: April, April! Ich bin doch längst versichert!

Als erste Äußerung kam in der 5. Klasse eine für das Alter typische moralisierende Interpretation:

Also ich finde das nicht gut, wenn er einfach so sagt, im Keller ist ein Rohrbruch, und dann sagt er einfach April, April, das wär 'ne Versicherung und so, das finde ich nicht gut.

Auf die Frage, warum die Autoren die Geschichte wohl geschrieben hätten, wurde als Antwort auf Handlungsmaximen verwiesen, die der Text vermittele:

Daß die anderen Leute aufpassen sollen, daß sie denen auch, daß denen nicht dasselbe passiert. Ich wollt noch sagen, weil die Menschen aufpassen sollen, daß nicht andere ihnen das Geld abluchsen mit so Kinkerlitzchen.

und ausführlicher noch, wobei wieder angeeignetes Wissen eingebracht wurde:

Das soll vielleicht eine Warnung sein. Also das soll 'ne Warnung sein. Einige Betrüger und gegen die Betrüger, z. B. wenn das jetzt irgendjemand liest, und da kommt da nach ein paar Tagen einer hin und sagt, wollen sie hier nicht mal Versicherungen oder so kaufen, dann sollen sie aufpassen, das sehen, das nicht einfach so machen und sollen sich auch das Kleingedruckte durchlesen. Die Betrüger, die das machen, wenn die das durchlesen, sollen sie vielleicht mal dran denken, daß es auch schlimm enden kann.

Ausdrücklich wurde die Geschichte von den Schülern auch lustig genannt: ihr Interesse für verbindliche Handlungsmaximen verbaut ihnen nicht den Zugang zur Komik, sondern fördert ihn, insofern ihnen die Komik als eine Abweichung vom angemessenen Verhalten erscheint; die bei 10–12jährigen so auffällige Bereitschaft zur sinnentstellenden Komik erfüllt also auch die Funktion, mit Normen umgehen zu lernen.¹¹ Die Schüler erweisen sich deshalb beim „April, April“-Text – anders als beim Kreudertext – als literarisch kompetent: während sie die parabolische Bedeutung des Kreudertextes noch schwer erkennen können, haben sie sehr wohl Sinn für eine literarische Kommunikationsweise, bei der der Bezug zwischen einzelnen Verhaltensweisen und Normen nicht abstrakt benannt, sondern durch komische Abweichung spielerisch verdeutlicht wird.

Den 9. Kläblern aber machte eben dies Mühe. Zunächst wußten sie überhaupt nichts zum Text zu sagen, bis sie dann den Schluß der Geschichte kritisierten:

Also der Schluß, der gefällt mir irgendwie nicht. Ja, ich weiß nicht, ich kann damit nicht so viel anfangen, weil ich mir, ich hätte mir gedacht, daß der irgendwie jetzt 'ne unheimliche Angst kriegt irgendwie, obwohl er halt so'n Versicherungsfritze ist und allen Leuten möglichst 'ne Versicherung aufdreht. Ich hätte mir vorgestellt, wenn er da runterfällt irgendwie, daß er da schreit oder was weiß ich, aber nicht sagt hier: „April, April“, 'ne;

und ein anderer Schüler:

Ich meine auch, mir gefällt der Schluß auch nicht. Ich würde auch sagen, daß ich also jetzt auch erwartet hätte, daß er da irgendwie jetzt ganz große Angst kriegt und nicht weiß, was er machen soll.

Den 5. Kläblern ist der Schluß überzeugend: Unbelehrbarkeit wird bestraft. Den 9. Kläblern ist er zu äußerlich, zu oberflächlich, ein Schüler sagte sogar ausdrücklich, man könne über den Text nichts sagen, weil in der Geschichte alles so gegeben sei. Die Schüler vermissen offensichtlich eine Innenperspektive, der Versicherungsmann wäre für sie erst richtig bestraft, wenn er Angst kriegen würde. Orientierung in der Welt wird von den Schülern also nicht mehr gesehen als ein Verhältnis von absoluten, von außen gesetzten moralischen Werten zu Verhaltensweisen, die sich nach den Werten ausrichten sollen, sondern sie erwarten, daß der Bezug als eine innerseelische Dynamik dargestellt wird. Sie sind im Alter, wo im Gewissen, in der subjektiven Verantwortlichkeit die moralische Dimension gesehen wird und nicht mehr nur in feststehenden äußeren Normen. Dieses Beschäftigtsein mit der psychischen Dimension erschwert den Jugendlichen das Verständnis von Texten, bei denen das Zusammenspiel von eigenen Antrieben, Wertorientierung und äußeren Ansprüchen ganz in die äußere Handlung verlegt ist.¹²

Die Beobachtungen haben nur ausschnitthaft einige Charakteristika literarischen Verstehens bei Jugendlichen deutlich gemacht. Sie mögen die Aufmerksamkeit dafür schärfen, wie eng bezogen literarisches Verstehen auf die Entwicklung der Jugendlichen ist. Für die Didaktik wäre zu folgern, daß ein fruchtbarer literarischer Unterricht nur dann geleistet werden kann, wenn der Lehrer nicht einfach von einer „richtigen“ Interpretation eines Textes und dessen gesellschaftlichem Stellenwert ausgeht, sondern sich fragt, wie der Text den Heranwachsenden in ihrem Prozeß der Ichfindung und Weltorientierung eine Hilfe sein kann. Ästhetische Kommunikation vermittelt nicht eine bestimmte feststehende Bedeutung, sondern stellt ein Medium zur Verfügung, mit dem der Leser sich über eine kreative Vorstellungsbildung¹³ menschliches Verhalten und Erfahren bewußt und bearbeitbar macht. In den vergangenen Jahren hat man wohl allzusehr verlernt, auf diese Entwicklung des Heranwachsenden Rücksicht zu nehmen, weil man fast nur auf die wissenschaftlichen Fachinhalte und die gesellschaftlichen Erfordernisse geblickt hat. Wir müßten zu einer ästhetischen Erziehung finden, bei der Jugendliche in einem fortschreitenden Prozeß vom Aufbau moralischer Vorstellungen zu deren selbständiger Befragung, von der Aneignung von Verhaltensmustern zum Verstehen von deren Bedingungen, von einer Artikulation eigener Bedürfnisse zu deren bewußter Gestaltung geführt werden.

Kaspar H. Spinner

Anmerkungen

¹ Vgl. den Literaturbericht des Verfassers in Westermanns Pädagogische Beiträge 1978 Heft 12 unter dem Titel „Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht?“

² Zum Problem der Identifikation vgl. Hans Robert Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik 1, München 1977. Das dreigliedrige Grundmodell für eine identitätsorientierte Verstehenstheorie mit den Instanzen ‚eigene Bedürfnisse‘, ‚äußere Ansprüche‘ und ‚Wertsetzungen‘ habe ich aus einer Verbindung tiefenpsychologischer Modellbildung in der Tradition Freuds mit interaktionistischen Ansätzen (vor allem George H. Meads) entwickelt. Zum Identitätsbegriff vgl. auch Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975.

³ Als Beispiel einer solchen Interpretation vgl. Kaspar H. Spinner, Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie, ein literaturdidaktisches Problem, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1978 Heft 12.

⁴ Zur Lesepsychologie vgl. Heiner Willenberg, Zur Psychologie literarischen Lesens, Paderborn 1978.

⁵ Zum Verfremdungsbegriff vgl. z. B. Johannes Anderegg, Fiktion und Kommunikation, Göttingen 1977, zur Irritation verschiedene Aufsätze in: Sprache im technischen Zeitalter 43/1972 und 46/1973.

⁶ Vgl. Ursula Franke, Kunst als Erkenntnis, Wiesbaden 1972, S. 46.

⁷ Zur Grundlegung eines prozeßhaften Begriffs des ästhetischen Verstehens in Literaturtheorie und -didaktik vgl. auch Kaspar H. Spinner, Zur Semiotik des literarischen Verstehens, Göttingen 1977.

⁸ Eine den Entwicklungsprozeß der Heranwachsenden gebührend berücksichtigende Literaturdidaktik hat Kreft entwickelt, vgl. Jürgen Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte, Heidelberg 1977.

⁹ Erstveröffentlichung des Textes: Gertraud Middelhaue (Hrsg.), Dichter erzählen Kindern, Köln 1966, S. 37–39.

¹⁰ aus: Hans Stempel/Martin Ripkens, Auch Kinder haben Geheimnisse, München 1973, S. 47–49.

¹¹ Dazu vgl. Hermann Helmers, Sprache und Humor des Kindes, Stuttgart 1971.

¹² Die hier dargestellte Entwicklung wäre nach Piaget als Übergang vom konkret-operationalen zum formalen Denken, nach Kohlberg als Übergang von der Moral der konventionellen Rollenkonformität zur Moral der selbst-akzeptierten Grundsätze, nach Bruner als Entwicklung von der ikonischen zur symbolischen Repräsentation zu bezeichnen.

¹³ Zum Problem der Vorstellungsbildung beim Leseakt vgl. vor allem Wolfgang Iser, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1976, S. 228ff.